



Études de stylistique anglaise

1 | 2010
À l'horizon

Horizons du style : pratique et théorie de la transmission du stylistique

Simone Rinzler



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/esa/2367>
DOI : 10.4000/esa.2367
ISSN : 2650-2623

Éditeur

Société de stylistique anglaise

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2010
Pagination : 105-125
ISSN : 2116-1747

Référence électronique

Simone Rinzler, « Horizons du style : pratique et théorie de la transmission du stylistique », *Études de stylistique anglaise* [En ligne], 1 | 2010, mis en ligne le 25 novembre 2018, consulté le 01 mai 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/esa/2367> ; DOI : 10.4000/esa.2367

Études de Stylistique Anglaise

HORIZONS DU STYLE : PRATIQUE ET THÉORIE DE LA TRANSMISSION DU STYLISTIQUE

Simone Rinzler

Université Paris Ouest - Nanterre La Défense, EA 370, CREA

Abstract:

The aim of this paper is to question the relationships between orality and literacy and the transmission of knowledge and of *the Stylistic* in the teaching and learning of English as a foreign language. The basics of applied linguistics are confronted with a philosophy of transmission considering the experience of the silence of transmission. This paper is based on the praxis of the oralisation of written texts in public performances.

Keywords: orality, literacy, stylistics, transmission, creation, performance, public reading, applied linguistics, didactics, hermeneutics, interpretation, assessment, reading, writing, speaking, listening, skills, awareness, conscience, experience, voice, theory, practice, praxis, emancipation, Rancière (Jacques), Jullien (François)

Introduction

Cet article envisage la pratique de la lecture à voix haute comme une transmission et une contre-transmission *du* stylistique, par le corps et par l'esprit de chaque lecteur à voix haute lors d'une « performance » publique. Pour élaborer une théorie de la transmission *du* stylistique, je partirai d'une activité créative pratiquée dans le cadre de *L'Atelier de l'Esperluette*¹, devenue un enseignement nouveau créé dans le cadre des maquettes du LMD1. Cette *praxis* d'une stylistique de l'oralité me mènera à proposer un cadre théorique de la transmission *de la* stylistique et *du* stylistique. Ma réflexion est sous-

¹ J'ai créé l'Atelier de Lecture à Voix Haute sous forme d'activité péri-universitaire en 2004-2005. Il fonctionnait avec des étudiants volontaires de l'Université de Nanterre. Par la suite, *L'Atelier de l'Esperluette* a donné un spectacle dans le cadre de l'édition 2007 du *Printemps des Poètes* sur le thème : « Mémoire(s) ».

tendue par la pratique du chant choral et par l'hypothèse de la possibilité de l'égalité des intelligences développée par Jacques Rancière (1987 & 2010). Elle associe pleinement mes étudiants de linguistique, de *Public Reading* et de *Writing*² qui, par leur écoute et leur participation active, ont favorisé l'élaboration progressive de mes idées, par le biais de l'oral, selon le précepte de Heinrich Von Kleist (1807, 1808, 2003, 7-8) :

Lorsque tu veux savoir quelque chose et que tu n'y parviens pas par la réflexion intérieure, je te conseille alors, mon cher et spirituel ami, d'en parler avec le premier venu. Point n'est besoin que ce soit un esprit particulièrement pénétrant, je ne veux pas dire non plus que tu dois l'interroger sur ce qui te préoccupe : non ! tu dois plutôt lui en parler d'abord. Je te vois me faire de grands yeux et me répondre qu'on t'avait donné, dans tes jeunes années, le conseil de ne parler de rien d'autre que de choses que tu comprenais déjà. Mais, à l'époque, tu parlais vraisemblablement avec la prétention d'apprendre des choses *aux autres* ; je veux, pour ma part, que tu parles selon l'intention raisonnable de t'instruire *toi-même* ; et qu'ainsi ces deux règles de l'intelligence, différemment selon les cas, puissent peut-être coexister.

Le précepte de Von Kleist doit s'appliquer aussi bien au maître qu'au disciple. Mais Von Kleist n'est pas Rancière (1987, 2010) car il n'envisage pas la possibilité de l'égalité des intelligences. Je conseille aux étudiants de suivre le précepte de von Kleist pour leurs préparations de devoirs et exposés et pour la vérification personnelle de leur compréhension des cours. Ils ont connaissance de la fonction des moments de réflexion en classe dans l'élaboration de mes idées pour la recherche. Nombre d'entre eux, et plus particulièrement ceux issus du groupe de lecture à voix haute, manifestent un intérêt réel à leur participation à l'élaboration d'un article mettant en relation pratique et théorie. C'est la raison pour laquelle je les associe comme co-auteurs de cet article placé sous le signe des contre-transferts maîtres-disciples, des voix du silence de l'apprentissage et des voix de l'émancipation.

J'interrogerai les relations entre théorie et pratique dans les domaines de l'oralité et de la scripturalité à partir d'une réflexion sur la pratique de la lecture à voix haute de textes « ordinaires » et poétiques. Le corpus au fondement de l'élaboration de la théorie proposée ici est composé de textes poétiques et de textes choisis par les futurs lecteurs et, pour commencer, d'un texte ordinaire jouant sur l'amphibologie, forme de *equivocation* (Brailowsky 2006) dont la désambiguïsation passe par la ponctuation à l'écrit et par l'intonation à l'oral.

² Il s'agit des EC de linguistique de L3 S5 (VLALG501), de lecture à voix haute ou *Public Reading* de L2 S4 (VLALA302) et de cours d'écriture ou *Writing* de L1S2 (VLAWR201) dispensés à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Contre-interpellations : théorie(s) ⇔ pratique(s)

La place de la théorie par rapport à la pratique

« *Theory must be behind the teacher, not in front of the class* ». Partant de ce précepte d'Antoine Culioli concernant la linguistique dont je m'écarterai, je m'attacherai à interroger les relations entre théorie et pratique dans le domaine de l'oralité et de la scripturalité. Je mettrai en regard les deux formes d'interprétation en jeu, l'herméneutique passive et la pratique active, en les plaçant dans le contexte d'une contre-interpellation maître-disciple.

Entre interprétation, imposture, imitation et création, les ateliers et cours de lecture à voix haute constituent une véritable transmission des problématiques de la stylistique et des interrogations qui concernent le linguiste stylisticien, que celui-ci s'intéresse à la scripturalité ou à l'oralité. Théories et pratiques stylistiques, sémantiques, phonétiques et vocales s'interpénètrent. Elles favorisent la publication et la diffusion de la recherche auprès du public étudiant et stimulent la réflexion de ce dernier sur les phénomènes en jeu dans l'interprétation orale, en public, d'un texte à forte charge sémantique.

Oralité et *scripturalité* (ou *literacy*) sont liés dans une société de la scripturalité continuant à pratiquer une « oralité secondaire » (Ong 1982, 2003³). Je propose un modèle de transmission du savoir par la pratique suivant l'ordre : Théorie → Pratique → Théorie → Pratique en interrogeant la linéarité, la circularité du processus ou sa circulation rhizomatique incessamment et multiplement contre-interpellative.

Cette réflexion constitue un premier jalon dans une théorisation de la transmission des savoirs stylistiques passant par une pratique qui ne se limite pas à la reconnaissance et à la nomination de tropes⁴. Elle privilégie la découverte par l'écoute et l'interprétation herméneutique conceptuelle, par l'engagement personnel de chacun dans l'acte de lecture à voix haute, aussi bien du point de vue intellectuel que physique, corporel.

Partant de l'interrogation : « Comment enseigner la stylistique ? », j'arrive aux questions plus théoriques : « Comment s'effectue la transmission du stylistique ? », « Comment s'acquiert le stylistique ? » La réponse apportée

³ Ong (1982-2003) appelle « oralité première » l'oralité des peuples sans écriture et « oralité secondaire », l'oralité des peuples connaissant l'écriture. Selon lui, la conceptualisation par écrit est plus riche que celle des sociétés d'oralité qui privilégient une syntaxe paratactique. L'écrit et les sociétés de la scripturalité, par leur prédilection pour des structures plus hypotactiques, favorisent un développement des idées moins chronologique que l'oralité, en permettant une abstraction plus importante. Ils ne dépendent pas de la seule capacité de mémorisation et profitent de la conservation des idées. Les thèses de Walter J. Ong sont entachées d'un soupçon car on peut en déduire indûment une supériorité des sociétés de la scripturalité sur celles de l'oralité.

⁴ Les tropes sont des figures de style dont on trouve une liste quasi exhaustive dans le *Gradus* de Dupriez (1984) et une analyse pratique en contexte chez Salbayre & Vincent-Arnaud (2006).

ici est : par la pratique active d'une activité culturelle, textuelle et artistique appliquant la *méthode naturelle* inspirée de Jacotot et des thèses de Rancière (1987). Mais la méthode utilisée est aussi et surtout celle du chanteur, dont une grande partie du travail s'effectue en silence, par un travail de préparation des partitions, et ici des textes, « à la table ».

Corpus

Le corpus est volontairement non neutre du point de vue des affects : amour déclaré ou piétiné (Texte 1), engagement politique (Texte 2), scandale de la mort de l'être aimé (Texte 3), révolte existentielle et politique (Texte 4) sont des thèmes qui ne laissent pas indifférent. Sauf pour le premier texte, non poétique mais ludique, le corpus est constitué de poésie engagée du XX^e siècle⁵ :

- 1) « Dear John... » The Importance of Correct Punctuation (anonyme) ;
- 2) « First, they came for the Jews... » (Niemöller 2003) ;
- 3) Funeral Blues (Auden 1936) ;
- 4) Prayer before Birth (McNeice 1962, 1971).

Les deux lettres du premier texte jouent sur l'amphibologie à l'œuvre par le jeu de la ponctuation, représentation écrite de l'intonation et de l'intention. Le poème de W. H. Auden est un poème sur le deuil en contexte d'homosexualité. Le texte principal est le quatrième, le plus difficile de tous. De ce fait, il devient le plus gratifiant. Il représente l'horizon du possible dans une perspective émancipatrice.

S'y adjoint un texte choisi par chaque étudiant dans l'optique d'une lecture à voix haute. Les critères de choix de ce texte sont multiples et sont à appliquer par l'étudiant lui-même qui ne soumet à l'enseignant qu'un seul texte écrit, préalablement à la lecture. Selon le critère principal, le futur lecteur à voix haute doit trouver son texte « beau », aussi problématique que soit le sens que l'on donne à cet adjectif. L'enseignant n'a qu'un rôle de guide. Les textes personnels soumis à l'avance à l'enseignant sont lus par l'enseignant dans la solitude de la réflexion pour déceler des doublons, d'éventuels problèmes techniques⁶ ou de consignes non suivies risquant de perturber le bon déroulement des lectures publiques. Dans de rares cas, il peut être demandé à l'étudiant de changer de texte. Les raisons techniques sont seules prises en compte et expliquées. Le goût de l'enseignant n'est en aucun cas un critère de choix. Chaque texte est choisi par l'étudiant lui-même pour sa beauté, son intérêt, sa lisibilité, donc pour sa proximité avec ce que l'étudiant a *envie* de

⁵ Voir Annexes.

⁶ Pièces de théâtre ou extraits de roman dialogués, avec ou sans didascalies, sont écartés pour favoriser l'expression d'une voix unique, plus facile à prendre en charge. Cela empêche le jeu de changements de voix nécessaire à la compréhension.

lire en public. Il s'agit de convier le *désir*. La recherche d'une proximité affective entre Texte et futur lecteur à voix haute est indispensable.

Lors de la lecture à voix haute, le lecteur à voix haute (*Reader Live*) devient, par la performativité même de l'acte de la lecture publique, un acte de co-autorat du texte. Le lecteur à voix haute est aussi un auteur oral, « réécrivant » par l'acte vocal et affectif *Live*, le texte écrit dont il devient co-auteur en transformant ce texte écrit en texte oral. L'auteur *Live* du nouveau texte dans sa version oralisée se trouve sous le régime propre à celui de l'acteur. Mais il n'est pas uniquement *Reader* ou récepteur-lecteur du texte écrit et auteur du texte oral. Il en est également un interprète-herméneute *Live*. La performance orale qui transforme le texte de texte écrit en texte oral se situe à la fois dans le registre du corporel, de l'affect, du stylistique et du conceptuel⁷. L'interprétation herméneutique du lecteur à voix haute n'est pas métadiscursive, comme le sont les interprétations écrites. C'est une interprétation *Live* en langage, *dans* le langage et *par* le langage, des affects qui affectent, non seulement son esprit, mais aussi et surtout son corps, par le medium du souffle. Avec le souffle, je fais référence au *pneuma* chez Derrida (1972, 77-213) et au rapport entre *animus* et *anima*, souffle et âme, que prône oralement dans ses master-class de chant Anne-Marie Deschamps, chercheur au CNRS et directrice musicale de l'ensemble vocal *Venance Fortunat*.

Le lecteur à voix haute, comme co-créateur, co-auteur du texte de l'auteur empirique du texte écrit, est à la fois récepteur-lecteur du texte écrit et auteur collectif, par translation d'un texte public écrit à sa diffusion publique orale. Le *Reader Live*, devenant (co-)auteur *Live* crée un Agencement Collectif d'Énonciation⁸ sous un nouveau mode d'oralité secondaire, au moyen de la lecture publique, orale, de textes écrits. L'accès au domaine public du texte T ne passe plus par le medium de l'écrit, mais est filtré par l'interprétation herméneutique⁹ *Live* du *Reader Live* qui devient, par une *praxis* associant corps et esprit, à son tour, auteur du texte T de départ, auteur secondaire en *oralité secondaire*.

Je parviens à la chaîne chronologique suivante. Le public, lectorat d'un texte désormais oralisé, se soumet à la Réception (R_{Live}) du Texte T, le lecteur à voix haute l'Interprète (I_{Live}) et s'en fait le Co-Auteur ou l'Auteur secondaire *Live* (A_{Live}) :

$$\boxed{R_{Live} = I_{Live} = A_{Live}}$$

⁷ La conceptualisation de l'interprétation s'effectue comme dans la pratique musicale, par un travail silencieux dit « à la table ». le travail « à la table » permet d'envisager la ou les interprétations possibles en stimulant la réflexion silencieuse avant toute interprétation définitive.

⁸ L'agencement Collectif d'Énonciation est un concept de Deleuze pour qui une prise de parole individuelle est toujours prise dans un réseau collectif.

⁹ L'interprétation herméneutique n'est pas l'interprétation par oralisation en public, mais interprétation personnelle sémantique et pragmatique de la teneur du texte. Elle ressortit à l'interprétation littéraire.

En renversant cette chaîne chronologique pour la présenter sous la forme qu'elle prend pour les Récepteurs-Auditeurs de la « *performance* » publique, on parvient à une chaîne de relations entre Autorat secondaire *Live* (A_{Live}), Interprétation orale et herméneutique (I_{Live}) et Réception secondaire *Live* (R_{Live}) par le public :

$$A_{Live} \Leftrightarrow I_{Live} \Leftrightarrow R_{Live}$$

À partir du Texte T, l'Auteur secondaire fait corps et sens avec le « Produit » Texte Écrit relevant du *done* et le Texte Oral *in progress* relevant du *doing*, dont il est, entre autres l'incarnation et l'Interprète herméneute par l'Expression E sous forme d'Expression Orale.

Cela mène à un modèle d'oralité seconde spécifique à la lecture à voix haute ou *Public Reading-Live* que j'appellerai TAIRE. Dans ce modèle, le corps et l'esprit de l'Interprète *Live* (I_{Live}) est central. Le Texte Écrit Oralisé ($T_{E/O}$) et son Expression Écrite Oralisée ($E_{E/O}$) sont aux deux extrémités de la chaîne contre-interpellative, le *Reader Live*-Lecteur à voix Haute (R_{Live}) devient par la même occasion un Auteur secondaire sous forme *Live* (A_{Live}) :

$$T_{E/O} \Leftrightarrow A_{Live} \Leftrightarrow I_{Live} \Leftrightarrow R_{Live} \Leftrightarrow E_{E/O}$$

Dans ce modèle d'oralité secondaire, *Lire* c'est TAIRE, c'est-à-dire accepter le travail du silence et en silence. Le Texte Écrit se fait Texte Oral dans l'inscription dans la chaîne, et dans la chaire, d'une Interprétation herméneutique *Live* filtrant les affects par le corps et par l'esprit pour son Expression Orale singularisée par l'Auteur *Live* secondaire.

Pour ce qui est de l'Expression (E), je fais référence au concept d'*expression* chez Spinoza à partir de l'étude de Deleuze *Spinoza et le problème de l'expression*, plus particulièrement dans le chapitre XIV « Qu'est-ce que peut un corps ? » (Deleuze 1968, 197-213). Ici, le pouvoir d'être affecté du corps permet de se dégager d'une « affection passive », de sa *potestas*, pour accéder à une affection active, subjectivante, de l'ordre de la *potentia*, de l'action, par l'acte de lecture à voix haute, expression incarnée d'une interprétation herméneutique teintée d'affects positifs subjectivants.

De l'interprétation publique d'un texte écrit à l'oral

Lire à voix haute un texte non destiné à être oralisé et n'appartenant pas au genre du théâtre se situe entre interprétation, imposture, psittacisme/imitation et acte de création. Cette activité, de l'ordre de la *technê*, entre technique et art, nécessite de définir une stylistique de l'oralité. En commençant par la théorisation d'une stylistique particulière sous sa forme de *praxis* silencieuse et

orale, je prépare, avec la stylistique de l'interprétation par la lecture à voix haute selon le modèle TAIRE, une future stylistique générale de l'oralité. Cette stylistique de l'oralité secondaire par la lecture à voix haute en est un jalon.

Je m'inspire des modèles de la transmission du savoir par l'oralité (Waquet 2003). Dans le cadre de la lecture à voix haute, les transmissions peuvent s'effectuer de manière linéaire, mais aussi circulaire et rhizomatique par le jeu de multiples contre-interpellations passant par l'oralité. Cette pratique appelle une théorisation. Elle favorise certes l'apprentissage, l'enseignement, la vie en communauté, mais surtout fait appel à la *potentia* par le plaisir du texte partagé. Elle nourrit et mène à la réflexion sur la stylistique de l'oral sous forme d'oralité secondaire sous le régime d'une société de la scripturalité.

L'impossible évaluation de l'inobservable : oralité / scripturalité et production / réception

S'il y a de l'inévaluable

Parodiant Rancière dans son chapitre « S'il y a de l'irreprésentable » dans *Le Destin des images* (2003, 125), je dirais que :

« la question posée par mon titre n'appelle évidemment pas de réponse par oui ou par non. Elle porte bien plutôt sur le si : à quelles conditions peut-on déclarer '*inévaluables*' certains '*événements*' ou '*faits langagiers*' ? ». (citation modifiée¹⁰)

En matière de langage, le XXI^e siècle commençant est encore sous l'emprise de l'idéologie du XX^e siècle, de sa passion du réel (Badiou 2005) et de sa passion du langage et du commentaire explicatif (Rancière 1987). Elle s'exprime dans la pratique de l'enseignement par une passion de la visibilité et de son corollaire, la quantification de cette objectivation dans ce qui tourne à la manie de l'évaluation¹¹.

La pratique quotidienne de la recherche mène à se retrouver sous le joug passif de la passion pour le commentaire, pour le jugement. Or, une passion inavouée - voire refoulée - a toutes les chances de nous guider à notre insu, si nous négligeons d'en apprécier la force, la validité, voire l'inutilité ou la nocivité.

Je mènerai une réflexion sur les pratiques d'enseignement et de recherche héritées des utopies d'émancipation intellectuelle en m'appuyant sur les travaux de Rancière (1987 et 2010). La mise en rapport de l'évaluation et de la passion me mène à considérer ces deux points sous la forme d'une synthèse disjonctive. Je mettrai en perspective notre rapport au savoir, à la connaissance et à

¹⁰ Les mots en italiques entre guillemets simples sont mes modifications.

¹¹ Pour une analyse de l'évaluation continue, voir Cusset, 2006, 2008.

l'émancipation intellectuelle en tentant de réfléchir à nos pratiques dans le domaine de la lecture, orale et écrite, et dans celui de la compréhension de l'oral.

Si Rancière (2003, 125) s'interroge sur la question de savoir s'il y a de l'irreprésentable, je propose un cheminement réflexif sur une pratique artistique effectuée dans les murs d'une institution plus passionnée par l'évaluation que par sa mission émancipatrice.

De l'oral à l'écrit, de l'imitation à la création : aller-et-retour, transmission, émancipation

La réflexion sur les cours de « Writing » a été partiellement traitée (Rinzler 2009, 99-103). Avec celle sur l'écriture de poésie sonore autrefois pratiquée en cours de phonologie de licence, elle me permet d'élaborer la corrélation *infra*.

Je signalerai seulement, sans l'argumenter ici, que tout comme la lecture à voix haute qui permet de s'approprier le savoir en s'appropriant le texte d'un auteur primaire, l'écriture est un facteur d'émancipation. Les cours de *Writing* permettent, eux aussi, de s'approprier le style d'écrivains. C'est le cas du pastiche impliquant une réflexion sur l'écriture, comme dans le cas du pastiche que je propose et que je fais rédiger à partir du style de David Peace dans *GB84*, et de mon propre pastiche de son style sur la difficulté à écrire (Rinzler 2010). Le style peut aussi s'apprendre, non seulement par la lecture, mais par l'observation sous forme d'écoute des styles différents d'une même anecdote dans *Exercices de Style* de Queneau et la traduction (voire la transposition radicale de ces styles) par Barbara Wright dans *Exercises in Style*. Les textes proposés à l'observation le sont uniquement par le biais de la lecture à voix haute de ma part. Il s'agit donc d'une « observation » de type oral, c'est-à-dire d'une écoute simple. Le modèle ne reste pas fixé, mais ce qui est fixé est l'attention à la diversité des styles¹². Ces cours de *Writing*, lorsqu'ils ne sont pas envisagés comme de simples exercices méthodologiques, relativement stériles, sans grand intérêt, de peu de rendement pédagogique et bien trop souvent dépourvus du *désir* d'écrire ou du *désir* de faire écrire, sont un lieu d'apprentissage à l'émancipation individuelle de chacun au sein du collectif de la classe, dès lors qu'ils sont envisagés comme une *praxis* artistique, conviant, elle aussi, le *désir de l'expression*, cette fois-ci, expression écrite.

¹² Les étudiants devaient lire et recopier des extraits de leur choix de l'original français de Queneau.

Conscience d'une capacité émancipatrice : une corrélation

Des « four skills » de la didactique à une pensée de la capacité de transmission et d'apprentissage

Les « four skills » suivent le tableau classique de la didactique, avant l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues¹³ :

	PRODUCTION	RÉCEPTION
ÉCRIT	Production écrite : <i>Writing</i>	Réception écrite : <i>Reading</i>
ORAL	Production orale : <i>Speaking</i>	Réception orale : <i>Listening</i>

Ces *skills* correspondent aux aptitudes suivantes, toutes envisagées sous le régime du *done*, y compris pour les exercices processuels de Production, en raison de l'évaluation nécessaire :

- Lire (ÉCRIT) : RÉCEPTION ;
- Écrire (ÉCRIT) : PRODUCTION ;
- Écouter, Comprendre (ORAL) : RÉCEPTION ;
- Parler, dire, prendre la parole, lire à voix haute (ORAL) : PRODUCTION.

La didactique, dans ses prémices anté-CECR et dans son développement post-CECR, s'appuie sur des aptitudes effectives. Elle ne prône pas un positionnement philosophique, mais propose des « méthodes » qui correspondent à ce que Rancière appelle « *La Vieille* ». *La Vieille* est la vieille méthode pédagogique relevant de l'instruction calquée sur l'instruction militaire développée pour la formation des soldats, davantage que sur la capacité naturelle de tout être humain d'apprendre par la réflexion, l'observation et la pratique.

Je propose d'effectuer un croisement des deux domaines de la Production et de la Réception avec leurs deux *aptitudes* respectives :

- écrire et parler pour ce qui est de la Production, c'est-à-dire du point de vue philosophique, *exprimer, s'exprimer* ;
- lire et écouter pour ce qui relève de la Réception, c'est-à-dire *comprendre, « entendre »* au sens d'*entendement*.

Je les envisage sous le régime du *done*, du « produit », produit fini, évaluable.

¹³ Les quatre compétences prises en compte ici sont antérieures à l'ajout d'autres compétences dans une reformulation diversifiée proposée par le CECR. Les compétences ajoutées redistribuent les « four skills » de base illustrés dans ce tableau. Dans la nouvelle redistribution thématique de la présentation didactique, les questions de réception semblent minorées au profit de la production, évaluable, car quantifiable, parce que *visible*.

Afin de montrer ce qui est en jeu dans les domaines de la scripturalité et de l'oralité, je suis partie de la *capacité* humaine de s'approprier des connaissances nouvelles. Plutôt que de parler de « *four skills* » qui, dans la même logique pourrait conduire à envisager un « *meta-skill* », je préfère traiter de cette question philosophiquement en partant de l'expérience (*experiencing*), c'est-à-dire sous le régime actif toujours déjà processuel du *doing*. Un détail mérite d'être noté : en didactique, les « *four skills* » sont mis en avant en même temps que la conscience ou *awareness* des processus qui se mettent en œuvre. Pour profiter de la didactique, il faut donc, comme Jean-Claude Van Damme, être « *aware* ». Mais la plaisanterie anti-didactique a ses limites et se gausser sans étudier est de peu d'intérêt. Avoir conscience de ce qui se passe (*awareness*) n'a rien de risible. La tâche de la « conscientisation », processus engagé par le maître pour aider l'élève ou le disciple à prendre conscience du caractère processuel de son apprentissage n'est qu'un complément à Montaigne et Rabelais. Ces deux sources sont effectivement plus empreintes de « distinction » (Bourdieu 1979) que la didactique dans le milieu de l'*Homo Academicus*¹⁴ (Bourdieu 1984) parfois trop prompt à exclure sans prendre la peine d'une pensée critique adossée à la connaissance de ce qui est rejeté sans examen sérieux. La critique de la didactique est rarement fondée sur une étude de la discipline en elle-même. La traduction du terme « *awareness* » en didactique s'appelle « conscientisation ». Le problème de la didactique traduite et exposée en français repose sur la traduction de *awareness*, *consciousness* et *conscience*. Face à une seule traduction possible en français avec « *conscience* », les traducteurs qui ont importé la linguistique appliquée du monde anglo-saxon en France, ont opté pour le néologisme « conscientisation » dont la double suffixation <-iser> + <-ation>, soit <-isation>, nominalise le terme *awareness* (*état mental*) sous forme de *processus*, alors que le nom « *conscience* » (inchoation d'un processus mental), en français comme en anglais, renvoie à un *état mental*.

Je développe la problématique de l'inobservable à partir de celle de Rancière sur l'irreprésentable, en mettant au jour la conscience de l'expérience d'apprentissage. Dans la corrélation qui suit, les trois premières colonnes correspondent à la didactique et à l'enseignement observable et donc évaluable. Je m'intéresse plus particulièrement à la dernière colonne qui correspond à mon travail sous le régime du *doing*, processuel, inobservable et donc inévaluable¹⁵.

¹⁴ Le concept de « distinction » est celui de Bourdieu (1979). Le terme *Homo Academicus* est emprunté à Bourdieu (1984) dans sa critique sociologique du milieu universitaire.

¹⁵ Dans un cadre institutionnel où il faut décerner des diplômes, l'évaluation finale, dite « sommative » doit être maintenue. La contrainte de réussite est aussi un moteur d'apprentissage, mais elle ne doit pas geler

Une corrélation rhizomatique

<i>Capacité émancipatrice toujours-déjà processuelle</i>	Transmissions / contre-transmissions Expressions, réceptions, silences sous le régime de l'expérience toujours-déjà processuelle entre perception et « imperçu », observable et inobservable		
Modalité expressive : scripturalité / oralité			
observable / inobservable	L'Observable (expression/compréhension) Produit évaluable (done) Télicité : Produire de l'observable Évaluer le done	L'Inobservable (du silence à l'expression) Processus inévaluable (doing) Télicité : Privilégier le doing sans produire d'observable Ne pas évaluer le doing	
<i>doing / done</i>	Production Du doing au done évaluable : (done)	Réception Du doing au done évaluable (done)	Silence, réflexion, expérience (experiencing) ⇒ Création Du doing inobservable (processus inobservable) au doing observable (processus observable) (doing)
Scripturalité	<i>Régime du « Faire » / « Faire Voir »</i> <hr/> Production écrite <hr/> - Écrire - Formuler - Verbaliser	<i>Régime du « Faire » / « Faire Voir »</i> <hr/> Réception écrite <hr/> - Lire	<i>Régime du « Ne pas... », du « Ne pas faire » : Ne pas « Faire Voir »</i> <hr/> Ne pas produire de l'observable écrit : - Ne pas lire, ne pas écrire, - Ne pas exprimer, ne pas s'exprimer <hr/> - Réfléchir - Se divertir - Patienter

la possibilité de faire des erreurs non sanctionnées lors de l'apprentissage. Il faut veiller à préserver de bonnes conditions d'apprentissage en remplaçant les « évaluations-sanctions » en cours d'apprentissage par des évaluations dites « formatives », que celles-ci soient des auto-évaluations, des évaluations bienveillantes par les pairs ou des évaluations intermédiaires bienveillantes, c'est-à-dire laissant le droit à l'erreur, effectuées par l'enseignant. La mise en place de ces étapes intermédiaires non sanctionnées limitent la peur de la faute et ouvrent la possibilité d'un apprentissage sous le signe de la confiance.

	Faire savoir / Faire voir	Faire savoir / Faire voir Appréhender Comprendre	⇒ Laisser le travail germer en souterrain (expérience rhizomatique des contre- interpellations de la transmission) ⇒ Imposer / S'imposer la contrainte du « Faire » (<i>doing</i>) : Passage à la production et au résultatif observables toujours- déjà <i>in progress</i>
Oralité	<p><i>Régime du « Faire » / « Faire Voir »</i></p> <hr/> <p>Production orale</p> <hr/> <p>- Parler - Oraliser - Verbaliser</p> <hr/> <p>Faire savoir / Faire voir</p>	<p><i>Régime du « Faire » / « Faire Voir »</i></p> <hr/> <p>Réception orale</p> <hr/> <p>- Entendre - Écouter</p> <hr/> <p>Faire savoir / Faire voir</p> <p>Appréhender Comprendre</p>	<p><i>Régime du « ne pas... », du « Ne pas faire » : Ne pas « Faire Voir »</i></p> <hr/> <p>- Ne pas produire de l'observable oral/verbal : - Ne pas parler, ne pas écouter (sauf « écoute mentale ») - Ne pas exprimer, ne pas s'exprimer</p> <hr/> <p>- Réfléchir - Se divertir - Patienter</p> <hr/> <p>⇒ Laisser le travail germer en souterrain (expérience rhizoma- tique des contre-interpellations de la transmission). ⇒ Imposer / S'imposer la contrainte du « Faire » (<i>doing</i>) : Passage à la production et au résultatif observables toujours- déjà <i>in progress</i></p>

Le dispositif sous forme de tableau ne permet pas de montrer la diffusion rhizomatique entre Production et Réception, oralité et scripturalité, *doing* et *done*, observable et inobservable bien qu'elle soit existante. La dernière colonne vise à monter les déterritorialisations et reterritorialisations qui s'effectuent, toujours-déjà dans le *doing*, processuel, du silence à l'expression. Elle se place sous le régime de l'imperçu-impercevable de l'apprentissage, de l'enseignement et de la recherche : l'inobservable de l'expérience (*experiencing*) et le silence de la production et de la réception.

S'y ajoutent la capacité à réfléchir, à sentir, à comprendre le monde et à conceptualiser, en passant aussi bien par le corps que par l'esprit, par l'expérience du langage et du monde. Il s'agit d'une capacité, partagée par tous les humains, englobant, surplombant, enveloppant et appartenant à chaque aptitude ou *skill* contrôlable et évaluable. Cette capacité, de l'ordre du « méta » est immesurable et incontrôlable, inaudible et invisible et, du point de vue du langage, le plus souvent silencieuse. Je fais en outre référence à divers autres types de silence et d'inobservabilité : le silence de l'écrit encore non écrit (ou *inécrit*), les silences de l'écrit formulé, le silence vocal et conceptuel de la parole non advenue, ainsi que les silences de la parole publique (Jullien 2006, 177-191¹⁶).

Le silence de l'apprentissage, le silence de l'enseignement, le silence de la recherche n'ont d'égales que la surdité et la cécité de qui ne veut voir ni entendre, sous la pression effective d'une société indifférente aux processus individuels et collectifs inobservables, non percevables et donc non quantifiables, ce qui revient à dire qu'ils ne sont pas évaluables. Or, ce sont ces silences qui sont condition nécessaire d'une *compréhension* et d'une *expression* singulière.

Théorie et praxis : de la linéarité aux rhizomes

Les relations théorie/praxis : l'impossible schéma

Plusieurs schémas peuvent être envisagés pour rendre compte des relations et de l'imbrication entre théorie(s) et pratique(s). On peut ainsi envisager un premier schéma linéaire de type $\boxed{P \rightarrow T}$ allant de la Pratique (P) à la Théorie (T) puis de cette Théorie (T) à la Pratique (P), soit $\boxed{P \rightarrow T \rightarrow P}$ qui pourrait se noter $\boxed{P \Leftrightarrow T}$, voire $\boxed{P \rightarrow T \rightarrow P'}$ si l'on envisage une modification de la pratique de P à P'. Cela donnerait lieu à une nouvelle

¹⁶ Jullien, *op. cit.*, chapitre XV de conclusion « Dire au gré » (177-191). Pour François Jullien, la question de ces types de silence ne s'applique pas en Asie.

représentation linéaire $\boxed{P \Leftrightarrow T \Rightarrow P' \Leftrightarrow T'}$ car une nouvelle Pratique P' entraîne une nouvelle Théorie T' .

Or, la représentation linéaire ne convient pas pour un processus non linéaire relevant d'une « circulation », représentée symboliquement en cercle selon le schéma de la circularité totale du mode de représentation temporelle asiatique, circulaire et non linéaire¹⁷. Le schéma circulaire ne conviendrait pas en raison du retour en arrière à un point de départ P qui serait identique, interrogeant l'équivalence discutable $\boxed{P = P'}$.

Peut-être faudrait-il envisager un schéma autre que circulaire, tel qu'une représentation oscillant entre celle de l'anabase et du point de capiton. Mais comment lier chacun des éléments entre eux dans une représentation schématique en deux dimensions qui n'est qu'une représentation métaphorique se voulant explicative ? Il existe des similitudes et des dissemblances entre le schéma du « point de capiton » et le méta-schéma de la circularité. Mais ce dernier ne convient pas.

Il faudrait peut-être encore envisager un schéma de circularité, non pas incomplète, mais spiralisée : un mouvement circulaire qui ne revient jamais tout à fait au même point, mais tend à y revenir, sans revenir tout à fait en arrière. Pour le philosophe, l'artiste, l'écrivain mais aussi le maître, créateur de modes toujours-déjà renouvelés d'accès à la connaissance, le schéma en spirale ne se clôt jamais car il s'imbrique avec le schéma en spirale de ses élèves ou disciples. Or, il y a deux sortes de schémas en spirale :

1) un premier schéma/chemin en spirale tend vers l'infini en son centre. Il ne convient guère car il donne la représentation de l'enfoncement dans un trou, telle Alice quittant le réel dans sa chute. Comme face à certains trompe-l'œil, rares en effet sont ceux qui percevraient le schéma en relief avec la pointe vers l'infini avançant vers soi, et non en creux, en fuite vers l'infini loin devant soi. L'œil contemporain est habitué à la « lecture » de la perspective à la Piero della Francesca, avec ses lignes de fuite à l'horizon (Jaubert 2001, 2007).

2) un deuxième schéma/chemin en spirale partant du centre et s'élargissant vers l'extérieur semble plus probant. Mais là encore, l'effet de ligne de fuite suggère encore, du point de vue de la perception visuelle de la spirale, une chute vers un trou infini.

En réalité, nous avons affaire à une circulation rhizomatique, ni linéaire, ni circulaire, ni en spirale. Le schéma de la synthèse disjonctive entre circularité spiralisée et circulation rhizomatisée est l'impossible schéma, un illisible schéma spatio-temporel réducteur. Ma corrélation sous forme de tableau bidimensionnel en fait les frais pour les besoins de la démonstration.

¹⁷ Je fais référence à la philosophie asiatique dont la représentation spatio-temporelle est circulaire, là où la représentation occidentale est linéaire. Je m'appuie sur divers travaux concernant la philosophie asiatique, dont ceux de François Jullien présentés à la radio lors de la parution de Jullien (2006).

Pour une théorie appliquée et applicable : critique de la théorie schématique

Loin de simplifier, la schématisation fait resurgir toute la complexité cachée, inconsciente, occultée, refoulée, invisible, véritable point aveugle de la théorie. Toute schématisation est à envisager comme une métaphore non-langagière, mais pas non-scripturale, puisque son support est écrit, inscrit sur l'écran graphique bidimensionnel de la page (Christin 1995, 2001). Tout comme l'illusion du langage, l'illusion du schéma spatial bidimensionnel, langage appartenant au code de l'écriture (Herrenschmidt 2007), ne permet pas de rendre compte de la fluidité de l'oral, du bruit, du son, du vent qui agite le réel. Le schéma est fixe, en ce qu'il est fixé par le code de l'écrit. Il ne prend pas en compte le caillou, ni le vent de l'événement, inopiné, « *inordinaire* », qui désorganise l'organisé, cette vaine tentative d'organiser le chaos. L'acceptation du cheminement malaisé dans le chaos pour trouver un ordre des choses, fût-il chaotique comme le langage, est la marque d'un cheminement créatif, artistique et philosophique.

Le langage, le sonore, le silence et la « parole au gré »

L'intérêt de cette démarche tient à l'importance de l'attention portée à la voix, au sonore et au silence de la maturation rhizomatique souterraine. Le vocal et le sonore, et leur corollaire le silence, correspondent à un sens occulté dans la linguistique grammaticale et dans la linguistique phonologique. Jullien développe une réflexion sur le silence avec le concept de « la parole au gré » (Jullien 2006, 177-191) :

Il faudra donc en revenir, pour accéder à l'immanence de l'ainsi, à ce geste de retirer du dire son entêtement à dire (quelque chose) par lequel Zhuangzi justifie ici la parole au gré : en repasser par cette possibilité, comme unique issue, de « parler tout le jour sans avoir jamais parlé » (...) c'est-à-dire, « parler sans dire », ce qui n'est pas pour autant « ne rien dire », mais laisser (se) dire » comme on dit « laisser faire, laisser passer » (...). (*ibid.*, 180)

Le silence du « lire à voix haute » est une forme de parole au gré. Un parole qui n'est pas silence, mais qui « laisse (se) dire » la transmission inobservable :

dire le vide ce serait le faire ressortir, le privilégier, encore en faire un objet (serait-ce le néant) et par suite s'attacher à lui, l'hypostasier (ce que ne manquent pas de faire, remarquons-le au passage, ceux qui, en Occident, se complaisent à traiter du « Vide »... : ce serait aussi le rater. (*ibid.*, 181)

La « parole au gré » « est la parole en transformation continue ». Elle se reconfigure « continûment en fonction du terrain » (*ibid.*, 182) :

elle est du « son en transformation » (*hua sheng*), ce son en transformation ne faisant lui-même qu'épouser le réel en transformation – qui n'est que transformation (...) : la nature de la parole est d'être en cours (...) ce qui l'écarte définitivement de toute vocation à la vérité arrêtant un cours des choses et devenant immuable. (*ibid.*, 183)

Le travail sur la Perception du sonore et la Production sonore présente des enjeux pratiques et théoriques qui devront être étudiés par la suite en prenant en compte « cette dépendance sans dépendance, telle que peut également la mettre en œuvre la relation d'amitié comme liaison sans enchaînement » (Jullien 2006, 183). La « connivence » (Jullien 2006, 191) qui s'installe dans la relation d'enseignement et d'apprentissage :

« tire son évidence de l'ordinaire accumulé et accroît son fond d'entente de l'acquis tacite et de la durée (il y faut du déroulement : je retrouve à là le résultatif des processus).

Parler dans cette relation didactique, sans avoir besoin de « rien » se dire, s'apparente au « 'babil' amoureux », parlant avec les yeux, les gestes et même avec le silence, ni silence éloquent, ni mutisme (*ibid.*).

Conclusion : Transmissions-contre-transmissions : technê, création, re-création, récréations

En considérant la lecture à voix haute de poèmes, on a affaire à une véritable *technê*, entre art et artisanat, dépendant de la relation maître-disciple avec implication du maître comme des disciples. Cela me mène à la présentation de trois thèses pour une contre-transmission *du* stylistique :

Thèse n° 1 : il n'y a pas de didactique, il n'y a que des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Thèse n° 2 : ces pratiques doivent être subjectivantes et émancipatrices.

Thèse n° 3 : la critique collective des pratiques doit se substituer à leur évaluation.

Corollaire : Ces trois thèses sont paradoxales, car appliquées dans le cadre contraignant de l'évaluation institutionnelle.

Il faut donc favoriser la capacité de conscience des maîtres et des disciples (*awareness* et *conscience*). Cela passe par la réflexion philosophique et implique un rôle pastoral émancipateur du linguiste et du philosophe du langage ainsi qu'un rôle pastoral émancipateur de l'enseignant-chercheur spécialisé dans le langage. Mais cela implique aussi un rôle actif du disciple de l'enseignant-chercheur. Ce rôle actif, subjectivant, s'effectue par la réception, la reproduction, la re-production, la production et la création qui sont les chemins de l'émancipation par l'éducation réflexive au langage.

L'important est l'accession au « désir de l'expression » par le plaisir de la lecture, par la lecture à la recherche de textes conviant au plaisir ou à la nécessité d'une parole publique et par la préparation « à la table » de ces textes dans une activité artistique créatrice. La création de soi est toujours déjà processuelle, pour le Maître comme pour le Disciple. Cette proposition s'inscrit résolument contre la pratique désengagée de David Lurie, professeur désabusé du roman *Disgrace*, incapable de transmettre le poétique à qui que ce soit (Coetzee 1999 2000).

La lecture des étudiants et de l'enseignant dans un groupe collectif mène également le maître à envisager de nouvelles interprétations des textes du corpus qui l'éloignent de sa ou de ses interprétations personnelles. Cela est particulièrement audible dans la lecture de *Prayer before Birth*. La lecture de tout le texte d'une voix douce donne une intensité accrue au tranchant du distique final :

Let them not make me a stone and let them not spill me.
Otherwise kill me.

Une lecture déterminée, sans éclat de voix s'opposera, par sa colère contenue, à une lecture ardente, explosive et violente :

I am not yet born; rehearse me
In the parts I must play and the cues I must take when
old men lecture me, bureaucrats hector me, mountains
frown at me, lovers laugh at me, the white
waves call me to folly and the desert calls
me to doom and the beggar refuses
my gift and my children curse me.

I am not yet born; O hear me,
Let not the man who is beast or who thinks he is God¹⁸
come near me.

Les passages de la colère à la résignation voire à un calme feint, lors de la fin de l'avant-dernière strophe nécessitant un grand contrôle du souffle, s'ajouteront au débit du flot vocal des deux strophes précédentes :

I am not yet born; O fill me
With strength against those who would freeze my
humanity, would dragoon me into a lethal automaton,
would make me a cog in a machine, a thing with
one face, a thing, and against all those
who would dissipate my entirety, would
blow me like thistledown hither and

¹⁸ Ce vers fait allusion à Hitler.

thither or hither and thither
like water held in the
hands would spill me.

Let them not make me a stone and let them not spill me.
Otherwise kill me.

Le flux vocal opérera ou non des accélérations. L'effet d'accélération voire de ralentissement avec ou sans modification du débit effectif pourra être simplement perçu au moyen d'une modification d'intensité vocale.

Les interprétations filtrées par les affects qui transitent par l'expression corporelle, dans sa dimension vocale ne dépendent pas uniquement de l'esprit rationnel du lecteur ou de l'auditeur. Le vocal pur de l'oralisation vocale épurée volontairement de toute mise en scène et autres mouvements du corps que ceux destinés à la phonation, en privilégiant une position statique, force les affects à ne plus transiter *que* par le souffle et donc par la voix, indépendamment de la volonté consciente du lecteur. L'effet de surprise de ce retour du refoulé par l'expression vocale est aussi important pour le lecteur lui-même que pour l'auditoire. Il ne peut en résulter que des interprétations personnelles, très singulières, qui jamais ne se répètent à l'identique. L'activité, quoique dans un cadre universitaire et donc nécessairement évaluée en fin de parcours¹⁹, est l'expérience d'une activité artistique créatrice subjectivante singulière et collective. Elle est expérience du silence de l'apprentissage et de la transmission du stylistique par le travail souterrain théorique, phonétique, phonologique, sémantique et linguistique en amont de la lecture vocale. Ce travail de l'oralisation ne peut se passer du silence de la compréhension, de la réflexion et de l'expérience. Il ne peut s'effectuer enfin que dans le silence d'une audition recueillie.

Le processus toujours-déjà continué de contre-interpellations et de contre-transmissions entre maître et disciples, par le biais de l'expérience intellectuelle et corporelle de la lecture à voix haute permet d'entrevoir la transmission *du* stylistique, par la *praxis* et par la conceptualisation de cette *praxis*. Cela passe par la conscience et la prise de conscience des effets stylistiques du texte d'origine et par celles des affects en jeu dans une *praxis* renouvelée.

¹⁹ La question de la nécessité de l'évaluation se pose. Sans approbation de l'Autre, sans contre-interpellation humaine, aucun apprentissage ne peut s'effectuer. Une forme d'évaluation *naturelle* ne peut être écartée du processus d'apprentissage en contexte institutionnel, non *naturel*.

Bibliographie :

Corpus de textes de lecture à voix haute

Anon. Dear John,... (circulation par mail sur Internet)

NIEMÖLLER, Martin, 2003. « First they came for the Jews... », HOLLIS Matthew and Paul KEEGAN (eds.), 2003. *101 Poems Against War*, London, Faber and Faber (8).

AUDEN, Wynstan Hugh, 1936. *Funeral Blues*, ROBERTS Denys Kilham and Geoffrey GRIGSON (ed.), 1938. *The Year's Poetry*, (ville et éditeur non mentionnés) ou *Selected Poems of W. H. Auden*, London, Vintage (date non mentionnée), ou site consulté le 4 juillet 2010 : URL : <http://www.npr.org/programs/death/readings/poetry/aude.html>

MCNEICE, Louis. *Prayer before Birth* in ALLOTT, Kenneth, 1962. *The Penguin Book of Contemporary Verse*, Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Books Ltd. (194-195), ou site consulté le 4 juillet 2010 : URL : <http://www.poetryarchive.org/poetryarchive/singlePoem.do?poemId=1560>

Corpus critique

BADIOU, Alain, 2005. *Le Siècle*, Paris, Collection L'Ordre philosophique, Éditions du Seuil.

BOURDIEU, Pierre, 1979. *La Distinction – Critique sociale du jugement*, Paris, Collection « Le sens commun », Les Éditions de Minuit.

—, 1984. *Homo Academicus*, Paris, les Éditions de Minuit.

BRAILOWSKY Yan, 2006. « Amphibologie et parole jésuitique à la Renaissance : entre poétique et politique », *Bulletin de la Société de Stylistique Anglaise*, 27 (11-26). URL: <http://stylistique-anglaise.org/document.php?id=124> ou site consulté le 19 mai 2010.

CHRISTIN, Anne Marie, 1995, 2001. *L'Image-Écrite ou la déraison graphique*, Paris, Champs, Flammarion.

COETZEE, J. M. 1999, 2000. *Disgrace*, London, Vintage.

CUSSET, François, 2006, 2008. *La Décennie – Le grand cauchemar des années 1980*, Paris, Éditions La Découverte.

DELEUZE, Gilles, 1968. *Spinoza et le problème de l'expression*, Paris, Collection « Arguments », Les Éditions de Minuit.

DERRIDA, Jacques, 1972. « La Pharmacie de Platon », *La Dissémination*, Paris, collection « Points – Essais », Éditions du Seuil (77-213).

DUPRIEZ, Bernard, 1984. *Gradus – Les procédés littéraires (Dictionnaire)*, Paris, Éditions 10/18.

- HERRENSCHMIDT, Clarisse, 2007. *Les trois Écritures – Langue, nombre, code*, Paris, Bibliothèque des Sciences humaines, NRF, Éditions Gallimard.
- JAUBERT, Alain, 2001-2007. *Palettes* DVD N° 3 « Naissance de la perspective », ARTE France Développement et Éditions du Montparnasse.
- JULLIEN, François, 2006. *Si parler va sans dire – Du logos et d'autres ressources*, Paris, Éditions du Seuil.
- ONG, Walter J., 1982, 2003. *Orality and Literacy – The Technologizing of the Word*, London and New York, New accents, Routledge.
- QUENEAU, Raymond, 1947. *Exercices de style*, Paris, Folio, Éditions Gallimard.
- QUENEAU, Raymond, 1947, 1958 pour la traduction en anglais, et 2009 traduction révisée). *Exercises in Style*, translated by Barbara WRIGHT, Richmond, Surrey, Royaume-Uni, Oneworld Classics Ltd.
- RANCIÈRE, Jacques, 1987. *Le Maître ignorant – Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18, collection Fait et cause », Librairie Arthème Fayard.
- RANCIÈRE, Jacques, 2003. *Le Destin des images*, Paris, La Fabrique Éditions, chapitre V « S'il y a de l'irreprésentable » (123-153).
- RANCIÈRE, Jacques, 2010. « Communistes sans communisme », BADIOU Alain et Slavoj ŽIŽEK (eds.), 2010. *L'idée du communisme*, Ville non précisée, Nouvelles éditions Lignes.
- RINZLER, Simone, 2009. « Scandale du style, scandale du politique : essai de philosophie stylistique », DE MATTIA-VIVIÈS, Monique et Simone RINZLER (eds.), *Essai(s), Bulletin de la Société de Stylistique Anglaise* n° 32, Nanterre, Atelier de reprographie Intégré, Université Paris Ouest Nanterre La Défense (99-123).
- , 2010. « Euphémisme et revendication dans *GB 84* de David Peace », JAMET Denis et Manuel JOBERT (eds.), *Empreintes de l'euphémisme, Tours et détours*, Paris, L'Harmattan (133-152).
- SALBAYRE, Sébastien et Nathalie VINCENT-ARNAUD, 2006. *L'Analyse stylistique – textes littéraires de langue anglaise*, Toulouse, collection Amphi 7 - Langues, Presses Universitaires du Mirail.
- von KLEIST, Heinrich, 1807-1808, 2003. *De l'élaboration progressive des idées par la parole*, Traduction de l'allemand, notes et postface par Anne Longuet Marx. Ville non mentionnée, Éditions Mille et une nuits, Librairie Arthème Fayard.
- WAQUET, Françoise, 2003. *Parler comme un livre – L'Oralité et le savoir (XVIe – XXe siècle)*, Paris, Collection « L'Évolution de l'humanité », Éditions Albin Michel S.A.

Annexes

“Dear John...” (Anon.)

The Importance of Correct Punctuation / [The Importance of Correct Intonation]

(First letter)

Dear John:

I want a man who knows what love is all about. You are generous, kind, thoughtful. People who are not like you admit to being useless and inferior. You have ruined me for other men. I yearn for you. I have no feelings whatsoever when we're apart. I can be forever happy - will you let me be yours?

Gloria

(Second letter)

Dear John:

I want a man who knows what love is. All about you are generous, kind, thoughtful people, who are not like you. Admit to being useless and inferior. You have ruined me. For other men, I yearn. For you, I have no feelings whatsoever. When we're apart, I can be forever happy. Will you let me be?

Yours,

Gloria

“First they came for the Jews...” (Niemöller²⁰)

First they came for the Jews.

But I didn't speak up because I was not a Jew.

Then they came for the communists.

But I didn't speak up because I was not a communist.

Then they came for the trade unionists.

But I didn't speak up because I was not a trade unionist.

Then they came for the Catholics.

But I didn't speak up because I was a Protestant.

Then they came for me.

And by that time no one was left to speak up.

Funeral Blues (Auden)

Pour des raisons de copyright, voir le site consulté le 4 juillet 2010

URL : <http://www.npr.org/programs/death/readings/poetry/aude.html>

Prayer before Birth (McNeice)

Pour des raisons de copyright, voir le site consulté le 4 juillet 2010

URL : <http://www.poetryarchive.org/poetryarchive/singlePoem.do?poemId=1560>

²⁰ L'indication suivante figure au sujet de ce poème connu, traduit en de nombreuses langues : « There are many variants of this statement attributed to the German anti-Nazi activist and the former U-Boat Captain Pastor Martin Niemöller ». La date originale est contestée, de même que l'attribution à Niemöller.